



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Ciągłość czy wydarzenie? : pytanie o cel dydaktyki lektury

**Author:** Krystyna Koziółek

**Citation style:** Koziółek Krystyna. (2018). Ciągłość czy wydarzenie? : pytanie o cel dydaktyki lektury. W: E. Jaskóła, M. Wójcik-Dudek (red.), "Język - lektura - interpretacja w dydaktyce szkolnej" (S. 65-75). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Krystyna Koziołek**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Ciągłość czy wydarzenie? Pytanie o cel dydaktyki lektury

Spędzamy swe życie na „czytaniu”, lecz nie umiemy już czytać, czyli zatrzymać się, uwolnić od swych trosk, wrócić do siebie samych, odłożyć na bok swoje poszukiwania subtelności i oryginalności, medytować spokojnie, przetrawiać, pozwolić tekstom, by do nas mówiły. Jest to ćwiczenie duchowe jedno z najtrudniejszych<sup>1</sup>.

Lektura bez medytacji jest bezpłodna; medytacja bez lektury jest skazana na błędzenie<sup>2</sup>.

Gdy ktoś z moich domowników powie coś, co wywoła zainteresowanie pozostałych, zamiast podziwu dla swojej odkrywczości słyszy zwykle pytanie: „Gdzie to przeczytałeś?”. Opowiem zatem na wstępie, co z rzeczy przeczytanych stanowi główną inspirację mojego artykułu. Należą te teksty do trzech dość odległych od siebie obszarów wiedzy. Geometrii, gdyż są to: wykład Wasyla Kandinskiego *Punkt, linia, płaszczyzna* oraz książka Aleksandry Kunce *Antropologia punktów*; fotografia, czyli *Światło obrazu* Rolanda Barthes’a i jedno ze zdjęć czytających osób autorstwa Rona Hammonda, o której to fotografii od lat chciałam napisać, ale czekałam na właściwy moment; teologia, gdyż tam natrafiłam na opis praktyk lektury wypracowanych przez ojców Kościoła, o nazwie: *lectio divina* i *lectio continua*.

Inspiracje płynące z tak różnych dyscyplin pozwalałam sobie poddać przetworzeniu, aby jako pojęcia techniczne lub metafory teoretyczne pozwoliły mi

---

<sup>1</sup> P. HADOT: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Przeł. P. DOMAŃSKI. Warszawa 2003, s. 67–68.

<sup>2</sup> G. KARTUZ: *Scala claustralium*. Cyt. za: J. AUMANN: *Zarys historii duchowości*. Przeł. J. MACHNIAK. Kielce 1993, s. 112.

wypowiedzieć i przekroczyć dychotomię dydaktyki lektury projektowanej bądź jako seria poruszających lekcji czytania i komentowania literatury, bądź jako systematyczne, z lekcji na lekcję, budowanie łańcucha lektur obrazujących złożoną całość (historię literatury, dzieje gatunków, epoki literackie, topikę i inne). Inaczej mówiąc, chodzi mi o próbę przemyślenia, jak można zintegrować koncepcję lektury szkolnej rozumianą jako ciąg ekstaz czytelniczych z lekturą jako koniecznością „przerobienia materiału”.

## Geometria

Wspomniany Wasyl Kandinsky pisał:

Punkt, owo nic, jest wyrazem najbardziej wymownej powściągliwości [...], działa na nas jako najcisłejsze i zupełnie wyjątkowe połączenie milczenia i wymowy<sup>3</sup>.

Trudno o lepsze uchwycenie dialektyki pojedynczej lektury, „zupełnie wyjątkowego połączenia milczenia i wymowy”. Czasowo i przestrzennie lektura pojedynczego tekstu jest punktem podobnym do innych, które razem tworzą linię programu kształcenia. Zarazem chcemy, aby punkt ten został wyodrębniony i odróżniony od innych.

Próbuję za pomocą tej metaforycznej terminologii wyjść poza dydaktyczne hamletyzowanie: przebiegać z coraz większą zadyszką całe lektury z podstawy (a będzie ich teraz więcej do przeczytania w tym samym niemal czasie) czy od razu skupić się na dobrze omawianych i analizowanych fragmentach, które większość uczniów czyta dopiero i tylko podczas lekcji. Wówczas nieobecna całość zostaje milcząco powierzona streszczeniom i ekranizacjom.

Dobrze ilustruje ten niekończący się dylemat nowa *Podstawa programowa – język polski – szkoła podstawowa, klasy IV–VIII*. Koncepcja czytania fragmentów *Pana Tadeusza* w kolejnych latach opiera się na ukrytym założeniu, że jednorodność tekstu źródłowego i linearny przyrost tekstu będą spójne z każdorazowo odrębnym ich omawianiem (opisy – klasa IV, zwyczaje i obyczaje – klasa V, polowanie oraz koncert Wojskiego – klasa VI, historia Polski – klasa VII, całość – klasa VIII). Wyrwane z ciała poematu fragmenty mają żyć aż do VIII klasy autonomicznym życiem części zbuntowanej wobec całości, aby na koniec zrósć się

---

<sup>3</sup> W. KANDINSKY: *Przyczynek do analizy elementów malarskich*. Przeł. S. FIJAŁKOWSKI. Warszawa 1986, s. 19.



W. KANDINSKY: *Free Curve to the Point – Accompanying Sound of Geometric Curves*<sup>4</sup>

w całość razem z nabywaną stopniowo wiedzą o utworze. Samo podzielenie tekstu *Pana Tadeusza* i rozproszenie go w czterech kolejnych latach nie rozwiążą jednak problemu. Być może miałyby sens czytanie utworu codziennie przez miesiąc, ale cztery lata wydadzą taką lekturę zapominaniu i nudzie konwencji powtórzenia.

Aby wyjść z tego impasu, czyli rozziwku między fragmentem i całością, potrzeba, moim zdaniem, innej teorii lektury, takiej mianowicie, w której fragment tekstu literackiego nie jest synekdochą całości dzieła, ale całości literatury. Inspiracją może być tu Roland Barthes i jego koncepcja „leksji”, czyli porcji tek-

---

<sup>4</sup> W. KANDINSKY: *Free Curve to the Point – Accompanying Sound of Geometric Curves*, udostępniony na licencji Creative Commons CC0 1.0, Uniwersalna Licencja Domeny Publicznej.

stu, która pozwala zobaczyć pluralność tekstu literackiego: historię, konwencję, retorykę, symbolikę, konteksty. W tym ujęciu lektura służy do czytania i omawiania nie lektur, lecz literatury jako całości, jako pewnej symbolicznej organizacji języka, czyli oryginalnego, innowacyjnego wykorzystania narracji i metafor dla przedstawienia świata oraz ekspresji podmiotu.

Kandinsky był przekonany, że otwarte ucho i oko mogą sprawić, że „martwy punkt staje się żywą istotą”. Potrzeba do tego – jak pisze dalej – „wyrwania”, wyzwolenia punktu z otaczającej go przestrzeni, kontekstu czy konwencji.

Jednorazowa lektura tekstu literackiego lub jego fragmentu, zarazem intymna i publiczna (bo dla rozmowy w klasie), nie powstaje jedynie w obszarze innych lektur szkolnych, ale musi wydobyć się z powodzi treści, które właściwie odbieramy bez przerwy: SMS-ów, maili, tweetów, wiadomości itp. Przeciwnieństwem czytania literatury nie jest wcale nieczytanie, lecz nieustanne „czytanie” (oglądanie, słuchanie) mówiącego i piszącego do nas świata. W rozważanej tu koncepcji dydaktyki lektury chcemy wyznaczyć punkty i wytyczyć linie w płynącej magmie znaków, które są środowiskiem naturalnym zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Chcemy, aby czytanie literatury w szkole było inne (lepsze, ciekawsze, bogatsze) od czytania jako powszechnej praktyki kulturowej; aby było istotnym wydarzeniem, które jest zarazem składnikiem ciągłości pewnego doświadczenia naszych uczniów.

Stąd kategorie użyte w tytule artykułu – „wydarzenie” i „ciągłość” – łączę z geometrycznymi pojęciami punktu i linii. Prosta logika związku między nimi mówi, że skoro linia jest sumą punktów, to oznacza, że trwanie linii można osiągnąć dzięki mnożeniu punktów, które zostały z sobą połączone. Taki sens dydaktycznego geometry łatwo przeradza się w koszmar, gdyż wiemy dobrze, że nie każda lektura jest wydarzeniem, a w powodzi czytanych codziennie tekstów (nawet tylko szkolnych) lektura literacka łatwo może stać się nic nieznającym praktykowaniem monotonii. Wobec tego ryzyka innowacyjna dydaktyka lektury proponuje zwykle rozerwanie linii; wytwarza nieciągłości i wyrwy, starając się wydobyć omawiany utwór z objęć historii, nurtu, prądu czy konwencji. Wówczas jednak takie pojedyncze punkty nie łączą się w rozwojową całość, co najwyżej w wybiórcze sekwencje, jakie tworzy czytelnik poruszony konkretnymi lekturami i lekcjami im poświęconymi (który potem wspomina: – *Nigdy nie zapomnę lekcji o „Dziadach” lub „Dżumie”*). Obstawanie zaś przy przekonaniu, że każda lektura jest równie ważna, sprowadza nauczanie do ruchu od punktu do punktu, do monotonnej powtarzalności, pozbawionej wszelkiej magii i ciekawości. Celowo przerysowuję oba modele, chcąc uczynić opozycję między nimi ostrą, a tym samym nieznośną, więc domagającą się przezwyciężenia. Wróćmy zatem do idei osobnego punktu, czyli pojedynczej lektury, która myśli tylko o sobie, jakby nie było nic przed nią ani po niej. Jednostkowa lektura, bez wiedzy, kontekstów oraz tradycji i kontynuacji, w szkole nie ma znaczenia; stanowi pojedynczy punkt.

Punkt to najmniejszy, bezwymiarowy obiekt geometryczny, który jest konieczny, aby opisywać złożone relacje i konstrukcje. Jak pisze w swej znakomitej książce Aleksandra Kunce:

Łacińskie *punctum* wprowadza nas w świat tego, co kłuje. *Punctum* (od *pungere*) to w klasycznej łacinie ukłucie, ślad po ukłuciu. W innym rozumieniu to matematyczny punkt, drobniotka cząsteczka, która zajmuje jakieś miejsce, ale i ma swe przełożenie czasowe, gdyż *punctum* to chwila, moment. Łacińskie *pungō* (*pungere*, *pupugi*, *punctum*) wprost odsłania świat działania, bo znaczy: kłuć, ranić, dopiec, poruszyć, przeniknąć, wejść w głąb, mieć cierpki smak, powodować ból, dręczyć. Teoria punktu, niewznoszona na potrzeby nauk matematyczno-przyrodniczych, ale szeroko pojętej humanistyki, jest dziś wielkim wyzwaniem. I nie dlatego, że mogłaby aspirować do metodologii, która byłaby narzędziem porządkowania świata tekstów, przedmiotów, zachowań, konwencji mentalnych. Byłaby to dalece posunięta użyteczność. Bardziej wartościowe wydaje się co innego – pokazanie, że „punktowy” znaczy tyle, co ludzki sposób doświadczania siebie, innych, świata<sup>5</sup>.

Łacińskie *punctum* otwiera ciekawą dla nas przestrzeń myślenia, bo to nie tylko punkt w przestrzeni i czasie, punkt zapisu, punkt oznaczeń, ale też punkt, który kłuje, który jest śladem po czymś, czego nie widzimy. Tego właśnie chcemy od udanej lekcji czytania literatury, która jednocześnie dręczy i porusza do głębi.

Szansą – pisze Aleksandra Kunce – wydaje się tu antropologia punktów, która mogłaby być pomocna w kształtowaniu człowieka i projektowaniu metod w edukacji. Bowiem to punktowa wykładnia świata, wrażliwość w punktowym rozpoznawaniu więzi ludzkich, punktowy zarys wiedzy rozmontowujący skostniałe gmachy ideologii czy narodowej opowieści jest szansą nie na powierzchowne, ale wnikliwe i precyzyjne wgłębianie się w rzeczywistość doświadczaną<sup>6</sup>.

Ustalenia Aleksandry Kunce pozwalają spojrzeć na lekturę punktową nie jak na „czytanie wybiórcze” – tych tekstów, które bardziej lubią uczniowie lub nauczyciel. Nierównomierność i niejednorodność punktowych doświadczeń lektury układają się w inne linie niż prosta linia następstwa i kumulacji wiedzy o lekturze i o literaturze. W zależności od sił i napięć, którymi „punkty” działają na tę linię, może ona przybierać rozmaite formy proste, łamane, krzywe, koliste, spiralne itp.

---

<sup>5</sup> A. KUNCE: *Antropologia punktów. W stronę pedagogiki przestrzeni ludzkiej*. „Antropos?” 2009, nr 12–13. <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos7/texty/kunce.htm> [data dostępu: 16.05.2017].

<sup>6</sup> Ibidem.

Działanie nauczyciela literatury zmierzałoby właśnie do pozbawienia linii jej monotonnego przebiegu od – do, przechodzenia od punktu do punktu, od lektury do lektury – na rzecz modelu bliższego malarstwu abstrakcyjnemu, gdzie punkty i linie nie ujednolicają się w konwencjonalną figurę osoby, rzeczy lub pejzażu, a jednak tworzą sensowną całość. Ciągłość lektury szkolnej traci wtedy swoją linearność, ale zyskuje inną, trwalszą, która powstaje jako efekt rozciągania punktowych doświadczeń czytania poszczególnych (a nie wszystkich) tekstów.

Czytająca klasa staje się w moich oczach powikłaną kompozycją takich linii, wytyczanych ruchem punktów, ukłuc, dotknięć lektury. Linie te mają też parametr czasowy. Nie składają się jednak na niego przeszłość literatury, ciągłość tradycji literackiej, ale przeszłość i przyszłość czytającego ucznia, który jest punktem czytającym na przecięciu wielkich linii literatury i kultury. Sam też je współtworzy, choć wydaje się, że interesują go jedynie książki, które mówią o nim samym. Płynie stąd zachęta do odwagi, aby czytać z uczniami pojedynczy tekst, jakby był samotnym punktem na płaszczyźnie, podczas gdy wielkie teksty niosą z sobą własne konteksty, niczym ukryte linki do całości kultury literackiej, w którą nas wciąga ich lektura.

## Fotografia

Fotografia wydaje się odległym sprzymierzeńcem naszych poszukiwań ciągłości wśród osobnych zdarzeń lektury; tym bardziej że dydaktyka fotografii jest trudna do realizacji w szkole. Umiejętność patrzenia na konkretną fotografię ponad jej anegdotyczną treścią okazuje się trudniejsza niż dostrzeganie w kolejnym czytanim tekście tego, co nienapisane – konwencji, aluzji, parodii czy pastiszu. Fotografia domaga się wyjątkowości, jakby mówiła: – Patrz tylko na mnie. Roland Barthes określa taką ciągłą lekturę fotografii mianem „studium”, które jednak nie musi oznaczać sumiennego studiowania, krok po kroku, całości, ale „krzątanie [...] bez szczególnego zainteresowania”. Świetnie obrazuje tę „krzątanie” oglądanie setek cudzych zdjęć z wakacji. Ratunkiem przed monotonią seryjnych obrazów staje się (oczywiście!) *punctum*, które wedle łacińskiej etymologii jest kropką (a zdjęcia są zbiorem kropek, ziaren), punktem, ale też użądleniem lub małym przecięciem. *Punctum* narusza studium. Wydarzenie wyrywa z nużącej ciągłości<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Zob. R. BARTHES: *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Przeł. J. TRZNADEL. Warszawa 1999, s. 46–47.



Lektura tekstu, całości czy fragmentu, jest zawsze studium, dlatego wysiłek nauczyciela powinien się skoncentrować na tym, aby dzięki „lekturze-studium” wywołać efekt nagłego ukłucia, użądlenia, dotknięcia, które pozwala odróżnić doświadczenie jednej lektury od drugiej. Nie oznacza to wcale powierzenia się przypadkowemu biegowi czytelniczych doznań. *Punctum* może powstać spontanicznie, ale można je także wywołać, kierując uwagę ucznia na „wystające” miejsce obrazu lub tekstu.

W filmie Waynea Wanga *Dym* (1995) oglądamy scenę, którą można uznać za wprowadzenie do dydaktyki *punctum*. Dwaj mężczyźni siedzą przy stole w mieszkaniu głównego bohatera. Auggie Warren pokazuje przyjacielowi Paulowi Benjaminowi, który jest pisarzem, album ze zdjęciami, jakie wykonuje od lat. Ponad cztery tysiące zdjęć tego samego miejsca: róg 4. i 7. ulicy na Brooklynie, codziennie o ósmej rano. Pisarz ogląda albumy z rosnącym znużeniem; przerzuca kolejne zdjęcia z lekką dezaprobatą, a na koniec stwierdza, że chyba tego nie rozumie, i chce odłożyć oglądany album. Auggie tymczasem spokojnie poucza przyjaciela:

– *Nigdy tego nie pojmiesz, jeśli nie zwolnisz. Jeśli zwolnisz, zobaczysz zmieniającą się pogodę, innych ludzi, tych samych ludzi, którzy stali się inni, i tych, których, już nie zobaczysz więcej. Doradzałbym zwolnić.*

Tak się dzieje. Przyjaciel w odpowiedzi na radę Augiego w milczeniu, wolno studiując kolejne zdjęcia. I nagle pośród wielu, na pozór podobnych do siebie, znajduje to, które go „kłuje”: na jednej z fotografii widzi swoją zmarłą żonę Ellen, obecną też na wielu fotografiach, które wcześniej pospiesznie przerzucał. Ireneusz Gielata pisze o tej scenie, że „dopiero jego uwaga o tym, że przegląda fotografie zbyt szybko, pozwala mu dotrzeć do ukrytego sensu jego działania”<sup>8</sup>. Piękno tej sceny jest nagrodą za cierpliwe oczekiwanie na *punctum*, za danie sobie lub innemu szansy na jego ukłucie, dotyk, na doświadczenie. Nie ma zatem opozycji między czterema tysiącami fotografii a tymi kilkoma, na których znajduje się zmarła żona bohatera filmu. Tylko ciągłość – tworzenia i lektury – wywołuje ekstazę przeżywania i sensu. Ta z kolei jest śladem (ukłuciem, raną, nacięciem), który zapamiętuje umysł czytającego. Najbardziej intymna i głęboka lektura jest zarazem najbardziej powszechną. Nie ma w niej nic ekskluzywnego, zawarowanego dla specjalistów.

Spójrzmy na fotografię Rona Hammonda z tomu *On Reading*. Zdjęcie przedstawia czytelnika, który chowa przed światem swoją twarz i okładkę książki. Czyni w ten sposób doświadczenie lektury przeżyciem intymnym, mimo iż czyta

---

<sup>8</sup> I. GIELATA: *Waga dymu. O gadaniu w filmie „Dym”*. „Świat i Słowo” 2008, nr 2 (11), s. 199.



R. HAMMOND: *Old Town – Portland*

w miejscu publicznym. To jednak nie skrytość lektury fotografowanego jest dla mnie *punctum* tej fotografii. Uwagę przykuwa konstrukcja budynku, którego widoczny fragment stanowi ciąg wąskich, pionowych nisz. Akurat takich, żeby zmieściło się w nich stojące i czytające ciało. Nie jest mu wygodnie, podstawy nisz nie są prostopadłe do podłoża, kąt ich nachylenia sprawia, że to dość trudne miejsce podparcia dla stóp. A mimo to nie współczujemy czytającemu,

gdyż mocne linie budynku budują wertykalną symbolikę tej sceny, dzięki czemu alienacja i separacja czytelnika objawiają swoje kształtujące dążenie w liniach przebiegających wertykalnie ku niewiadomej górze.

Jesteśmy już bliżej poszukiwanego miejsca, w którym czytanie pojedyncze i różne – podmiotów, jak również tekstów – może zapewnić ciągłość i wspólnotę. Nisze jednostkowej lektury prowadzą nas na razie wzwyż, co oznacza samorozwój, samopoznanie, formujące doświadczenie. Przekonując, że czytanie jest dobre, zachęcamy do takiej właśnie lektury, wszelka inna jest podyktowana tylko doraźną korzyścią uczniów, a nie czytających ludzi. Czy tracimy wtedy z oczu inne, może właściwe powinności dydaktyczne, jak na przykład rozwijanie w uczniach wiedzy historycznej o całości, jaką jest literatura i należący do niej pojedynczy tekst? Niekoniecznie.

## Teologia

W apokryficznej wersji Ewangelii Chrystus miał rzec do uczniów: „Świat jest mostem. Przechodźcie przez niego, ale nie zatrzymujcie się nad nim, aby zamieszkać”<sup>9</sup>.

Tylko nauczyciel pozostaje w szkole na długo. Uczeń, zwłaszcza dobry, nie zostaje w niej dłużej, niż trzeba. Najwspanialsza książka, najbardziej fascynująca wiedza, najlepszy nauczyciel nie zdołają go tam zatrzymać. W tej momentalności uczenia, a tym samym lektury, tkwi może najlepsza odpowiedź na dylemat zdarzenia i ciągłości, jaki dotyka dydaktykę lektury. Zarówno ekstaza zdarzenia, jak i monotonne nizanie kolejnych lektur mają wyraźnie zakreślone granice czasowe, a kierunkiem kształcenia jest zawsze przyszłość. Lektura szkolna to swoisty most, służący do przejścia, pokonania przeszkody, łączący oddalone brzegi. Ucząc twórczego czytania, pomagamy uczniom budować most, ale kiedy już to zrobią, pójdą dalej. Czego ich nauczyliśmy, jeśli nauczyliśmy ich lektury? Co trwałego zostaje z ponawianego przez lata namysłu nad znaczeniem słów i zdań? Ostrożnie zaryzykowałabym hipotezę, że uczymy ich rozciągać punkt w linię. Aby osłabić enigmatyczność tej metafory, odwołam się do zapowiadanej inspiracji teologicznej. Teologia lektury Pisma Świętego wypracowała dwa modele, warte rozważenia i sekularnej adaptacji do dydaktyki lektury. Są to *lectio divina* i *lectio continua*.

Pierwsza oznacza indywidualne lub zbiorowe czytanie i rozważanie Pisma Świętego, przechodzące w medytację, modlitwę i kontemplację. Model ten

---

<sup>9</sup> Apokryfy Nowego Testamentu. T. 1. Red. M. STAROWIEJSKI. Lublin 1986, s. 117.

ma na celu indywidualny rozwój duchowy dzięki lekturze oraz wykształcenie umiejętności dostrzegania związków tekstu biblijnego z otaczającym czytelnika światem; aktualizację Biblii. *Lectio continua*, czyli czytanie ciągłe, odnosi się do praktyki czytania Pisma Świętego w kolejności chronologicznej i przez dłuższy, określony czas. Ważna jest przyległość następujących po sobie fragmentów – kolejny zaczyna się w miejscu zakończenia poprzedniego. O ile *lectio divina* nie musi podlegać systematycznemu następstwu, o tyle w *lectio continua* planuje się lekturę rozumianą jako nauczanie przez ciągłe, systematyczne czytanie, wiersz po wierszu lub książki za książką. Obie lekcje są niezbędne, warunkują się i ożywają nawzajem, alternatywa między nimi jest pozorna. Nigdy bowiem nie czytamy literatury inaczej niż jako pojedynczego tekstu. Kolejny i kolejny okazuje się zawsze tym jedynym, a zarazem jest literaturą w ogóle. Pracując intensywnie nad kształceniem uważnej lektury poszczególnych utworów, uczymy zatem nie wiedzy o zestawie czy kolekcji tekstów, lecz uczymy dostrzegania literatury w każdym pojedynczym wierszu i opowieści. W ten sposób dopiero powstaje ciągłość, rozumiana nie jako następstwo kolejnych tekstów, lecz jako powtarzalność czytania punktowego, które jest możliwe dzięki aktywności i medytacji.

Powtarzanie lektury odnawia tekst i czytanie, czyli literaturę, aż po niemożliwy do zaspokojenia nawyk, który jest prawdziwym celem dydaktyki lektury.

Krystyna Koziółek

### Continuity or event?

#### The question about the purpose of didactics of reading

#### Summary

The researcher proves that the purpose of didactics of reading is to create the continuity, although the process takes place due to an encounter with a specific, finite and single text. This means that the teacher, while working with his/her pupils on developing careful reading of individual works, at the same time imparts the knowledge not about a set or a collection of texts, but how to see literature in every single poem and story. Only thus the continuity is being formed. It is understood not as a consequence of subsequent texts, but as the repetition of point reading, which is possible thanks to being active and meditation. Hence, the repetition of the reading renews the text and reading, that is literature, resulting in an insatiable habit, which is the real purpose of didactics of reading.

Key words: reading, interpretation, meditation.

Кристина Козёлек

### Преемственность или событие?

Вопрос о цели дидактики книги для обязательного чтения в школе

#### Резюме

В статье доказывается, что цель дидактики книги для обязательного чтения в школе заключается в создании преемственности, хотя оно происходит благодаря встрече с конкретным, законченным и единичным текстом. Это значит, что учитель, работая с учениками над формированием внимательного чтения отдельных произведений, одновременно обучает не знаниям о собрании или коллекции текстов, но учит видеть литературу в каждом индивидуальном стихотворении или рассказе. Лишь таким образом создается преемственность, понимаемая не как последовательность очередных текстов, но как повторяемость направленного чтения, которое возможно благодаря активности и медитации. Именно поэтому повторение обязательных книг в школе обновляет текст и чтение, т.е. литературу, вплоть до невозможного для удовлетворения навыка, который является главной целью обучения литературе.

Ключевые слова: книга для обязательного чтения в школе, интерпретация, медитация.